کرد، مژگان؛ قائدی،یحیی؛ ضرغامی همراه، سعید؛ برخورداری، رمضان (۱۳۹۹). تحلیل مفهوم «زندگی خوب» در رویکرد «سعادت گرا» به منظور تدوین هدفهای تربیت.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۱)، ۱۱۵-۹۶.
DOI: 10.22067/fedu.v10i1.84555

تحلیل مفهوم «زندگی خوب» در رویکرد «سعادت گرا» به منظور تدوین هدف‌های تربیت[1]

مژگان کرد[2]، یحیی قائدی[3]، سعید ضرغامی همراه[4]، رمضان برخورداری[5]

تاریخ دریافت: ۹۹/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۹/۵/۵ نوع مقاله : پژوهشی

چکیده

هدف این پژوهش، تحلیل مفهوم زندگی خوب در رویکرد سعادت گرا به منظور تدوین هدف‌های تربیت می‌باشد. سپس بر اساس این تحلیل و در بستر بینش فلسفی به دست آمده از آن، هدف‌هایی برای تربیت تدوین‌شد. برای دستیابی به این هدف‌ها از روش‌های تحلیل مفهومی و قیاس عملی فرانکنا استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، جهت‌گیری‌های کلی زندگی خوب سعادت گرا عبارتند از: فضیلت، ترجیح خردورزی بر دیگر شیوه های بودن، معناداری و شکوفایی. هدف های تربیت سعادت گرایانه در دو بخش هدف غایی و هدف‌های میانی ارائه شدند. این هدف ها عبارتند از: شکوفایی که هدف غایی تربیت سعادت-گراست و معناداری و فضیلت مندی که به عنوان هدف های میانی تربیت سعادت گرا شناخته شدند. بدین ترتیب، هدف اصلی تعلیم و تربیت، راهنمایی متربیان به سمت شیوه های زندگی فضیلت‌مندانه و شکوفنده است. در حقیقت تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا، شکوفا شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسأله بنیادین و هنجارین نیک بختی انسان می داند، و تربیت سعادت گرایانه ناظر بر چگونگی تحقق این هدف در فراگیران است. بنابراین ویژگی های اصلی تعلیم و تربیت سعادت گرا در فرایند تربیت، فضیلت محوری، خردگرایی، هدف‌مداری و معنا داری به سمت شکوفایی انسانی است.

واژه‌های کلیدی: زندگی خوب، سعادت گرایی، هدف‌های تربیت.

---

۱ . این مقاله مستخرج از رساله دکتری می باشد.

۲ . دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی moz.kord@gmail.com
۳ . دانشیار دانشگاه خوارزمی yahyaghaedi@khu.ac.ir
۴ . دانشیار دانشگاه خوارزمی
۵ . استادیار دانشگاه خوارزمی

مقدمه

می توان گفت که فلسفه زندگانی در آثار بسیاری از فیلسوفان دیده می‌شود. اما آنچه را در تاریخ فلسفه به نام فلسفه زندگی مشهور است می توان این گونه دسته بندی کرد: فلسفه های زندگی[۱] و فلسفه های زندگی خوب[۲]. منظور از فلسفه های زندگی، آن فلسفه‌هایی است که در تاریخ و سنت فلسفه به فلسفه زندگی معروف است و شامل سه شاخه حیات گرایی[۳] برگسون[۴]، فلسفه زندگی[۵] در آلمان و پدیدار شناسی زندگی[۶] می‌شود. این فلسفه‌ها بیش از آن که تجویزی برای چگونه زیستن داشته باشند، توصیف زندگانی با همه ویژگی های ذاتی و متمایز آن است. این فلسفه‌ها با نام فیلسوفانی مانند نیچه، برگسون، دیلتای[۷]، هایدگر و یوناس[۸] پیوند خورده است.

برخی دیگر از فیلسوفان، درباره زندگانی به شکلی متفاوت اندیشیده‌اند. در این نوع اندیشیدن درباره زندگی، پرسش اصلی «چگونه زندگی کردن» است. در پاسخ به چنین پرسشی هر کدام از فیلسوفان بر بنیاد تعریفی که از جهان هستی، هدف و غایت آن و نیز دیدگاهی که درباره انسان داشته‌اند، پاسخ های متفاوتی داده‌اند. مهم ترین ویژگی این دیدگاه ها پاسخ به پرسش« چگونه باید زندگی کرد؟» است. به عبارت دیگر در این رویکرد، دیدگاهی تجویزی درباره زندگانی وجود دارد.

از این دیدگاه، فلسفه‌های زندگانی دو جزء دارند: به ما می گویند چه چیزهایی در زندگانی مهم هستند و ارزش دنبال کردن دارند و یاد می دهند چه طور باید به این چیزهای ارزشمند رسید(Irvine, 2009). همچنان که پرسش بنیادی سقراط نیز پرسش از چگونگی زیستن بود. و هدف اصلی فلسفه ورزی های او نیز در همین نکته نهفته است: پرورش انسان ها برای خوب زندگی کردن. در بستر این نوع اندیشیدن درباره زندگانی است که فلسفه‌هایی مانند فلسفه زندگی خوب به وجود آمده است.

به گفته بیشاپ[۹] می توان خوب زیستی[۱۰]/ زندگی خوب[۱۱] را با همان مفهوم خوش بختی[۱۲]/ نیک بختی یا سعادت یکی دانست(Bishop, 2015). فیلسوفان اغلب در فلسفه خود از تعبیر سعادت یا خیر استفاده می کنند.

1. Philosophies of Life
2. Philosophies of Good Life
3. Vitalism
4. Bergson
5. Lebensphilosophie
6. Phenomenology of Life
7. Dilthey
8. Jonas
9. Bishop
10. Well-Being
11. Good Life
12. Happiness

در واقع در سرآغاز تاریخ تفکر نظام مند بشر، این فلسفه بود که با عنوان «سعادت یا نیک بختی» درباره خوب زیستی بحث کرده است. در فلسفه، خوب زیستی یا زندگی خوب برای توصیف آن چه که برای انسان غایت است و دارای ارزشی ذاتی است، به کار می رود(Haybron, 2011; Crisp, 2017).

هسته مرکزی فلسفه های زندگی خوب، اندیشیدن درباره ماهیت زندگی خوب است. شناسایی اجزای زندگی خوب، به پرسش«چه چیزی در زندگی مهم است؟» مربوط می شود. ساختار هر کدام از فلسفه های زندگی خوب بر اساس اینکه چه چیزی را در زندگی مهم بدانند متفاوت است. با نگاهی به پیشینه این بحث به تقسیم بندی های گوناگونی درباره نظریه های زندگی خوب دست می‌یابیم. فلچر نظریه های اصلی زندگی خوب را لذت گرایی[۱]، انجام خواسته[۲]، فهرست عینی[۳] و کمال گرایی[۴] می داند(Fletcher, 2016). به گفته پارفیت[۵] نظریه های اصلی زندگی خوب عبارتند از: لذت گرایی، نظریه های رضایت میل[۶]، و فهرست عینی(Lin, 2016). اما یکی از شناخته شده ترین طبقه بندی های زندگی خوب یا خوب زیستی به سه صورت بنیادی لذت گرایی، نظریه های میل نگر و نظریه های ناظر به فهرست عینی طرح شده-است(Stanford Encyclopedia, 2019). در حالی که لذت گراها، خوب زیستی و بهروزی را اغلب با تجربه لذت یکی می گیرند، نظریه های میل نگر، آن را معادل ارضای امیال شخص می دانند- در واقع به دست آوردن خواسته ها در مقابل صرفا داشتن تجربه هایی خاص- از آنجایی که لذت گرایی و نظریه های میل نگر، خوب زیستی و بهروزی را بر حالات ذهنی فرد استوار می کنند به معنایی، ذهن گرا هستند. در مقابل نظریه های ناظر به فهرست عینی براین باورند که برخی چیزها مستقل از نگرش ها یا احساساتمان به ما سود می رسانند یعنی خیرهایی دوراندیشانه و عینی وجود دارند. پیروان ارسطو شناخته شده ترین نمونه این گروه هستند. آن ها خوب زیستی را زندگی همراه با فعالیت فضیلت مندانه یا به طور کلی به فعل رساندن قابلیت های انسانی می‌دانند(Stanford Encyclopedia, 2019). بنابراین تبیین های گوناگونی از زندگانی خوب ارائه شده است و هر کدام از این تبیین ها بر دیگر قلمروهای زندگانی مانند تعلیم و تربیت تأثیر گذاشته است.

از سویی دیگر پرسش از ماهیت زندگی خوب برای فهم تعلیم و تربیت به صورت عام و نقش مدرسه به صورت خاص ضروری است. بر همین زمینه بسیاری از فیلسوفان و پژوهشگران حوزه تربیت بر این باورند

1. Hedonism
2. Desire Fulfilment Theory
3. Objective-List Theory
4. Perfectionism
5. Parfit
6. Desire Satisfaction

که هدف اصلی تعلیم و تربیت، زندگی خوب است(White,2011, 2009, 1990; Haji and S.E.Cuypers, 2008; Brighouse, 2006). از این رو هر کدام از نظام های تربیتی بر بنیاد تعریفی که از زندگی خوب دارند، هدف‌های خود را تدوین کرده‌اند. برای نمونه، تعلیم و تربیتی که در میان توانایی‌های انسان برای عقل، جایگاه ویژه و برتری قائل باشد با تعلیم و تربیتی که برآورده ساختن امیال و ترجیحات افراد را مهم بداند متفاوت خواهد بود. هر کدام از این رویکردها، بر مبنای تعریفی که از زندگی خوب دارند، فعالیت های تربیتی خود را سامان‌دهی می‌کنند.

بنابراین تدوین هدف های تعلیم و تربیت بر بنیاد فلسفه های زندگانی، مستلزم روشنگری درباره نسبت میان فلسفه زندگانی و تعلیم و تربیت است. هرچند فرایند تربیت آدمی رو به سوی هدف‌هایی دارد که محور همه آنها زندگی خوب است(Zarghami, 2011). اما لازم است که پاسخ دو پرسش آشکار شود؛ آیا هدفهای تربیت می تواند از فلسفه زندگانی ناشی شود؟ این هدف‌ها چگونه از فلسفه زندگانی ناشی می شوند؟ در پاسخ باید گفت در کلی ترین نگاه برای تبیین نسبت میان فلسفه های زندگانی و فلسفه تربیت، اساسی ترین پرسش در فلسفه های زندگی خوب، پرسش از چگونگی زیستن است. پاسخ به این پرسش نشان دهنده این است که ما چه نوع زندگانی را ترجیح می دهیم. سپس به این مسأله می رسیم که برای این گونه زندگی، باید چگونه تربیت شویم؟ بدین ترتیب باید بدانیم که تربیت ما باید چگونه باشد تا به چنین هدفی که از دیدگاه ما زندگی خوب است برسیم. اینجاست که باید به فکر تعیین و ترسیم هدف های تربیت باشیم و هدف های تربیت را بر بنیاد پاسخی که به پرسش زندگی خوب چیست؛ داده ایم تدوین کنیم. در همین راستا باید افزود که به گفتهٔ بسیاری از اندیشمندان، بنیادی‌ترین مسئله فلسفه تعلیم و تربیت تعیین هدف-ها است(Siegel, 2014)؛ زیرا هدف‌های تربیت است که روشن می سازد یک نظام آموزشی به دنبال چیست و با آشکار ساختن مقاصد بنیادین تربیت، دیگر مؤلفه‌های نظام تربیتی، مانند نهادها، برنامه درسی، دانش عملی تربیت و سنجش را نیز مشخص می سازد (Gingell & Winch, 1999).

بنابراین، در این پژوهش به بررسی مفهوم زندگی خوب از دیدگاه سعادت گرا[1] پرداخته می شود تا بر بنیاد آن، هدف‌هایی برای تربیت تدوین شود. البته انجام چنین بررسی هایی نیازمند توجه به شرایط بومی شکل گیری فلسفه های زندگی خوب و شرایط موضعی است که دلالت‌های تربیتی قرار است در آن به‌کار بسته شود. باید افزود که بررسی فلسفه هایی چون فلسفهٔ زندگانی، امکان رویارویی و تعامل اندیشه های گوناگون را برای فهم بهتر زندگانی خوب، فراهم می کند. انجام چنین پژوهش هایی، علاوه بر جنبه های

1 . Eudaimonic

مثبت هر فلسفه ای که می تواند در زمینه های دیگر به کار رود، جنبه های منفی و کاستی های آن را نیز آشکار می کند.

برخی از پژوهش هایی که در راستای این پژوهش انجام شده اند عبارتند از: پژوهشی با عنوان «معیاری رسمی برای شکوفایی انسان؛ نخستین گام در دفاع از شکوفایی انسان به عنوان هدفی تربیتی» که توسط ولبرت[۱]، دورت[۲]، د رویتر[۳] و شینکل[۴]) انجام شده است(Wolbert, Lynne S. Doret J. de Ruyter and Schinkel, 2015). همین گروه پژوهش دیگری با عنوان« نظریه تربیت برای شکوفایی انسان باید چه نوع نظریه ای باشد؟» انجام دادند(Wolbert, Lynne S. Doret J. de Ruyter and Schinkel, 2017). هوتا[۵] پژوهشی با عنوان «جهت گیری های سعادت گرایی و لذت گرایی: ملاحظات نظری و یافته های پژوهشی» انجام داد(Huta, 2016). در این پژوهش علاوه بر تحلیل مفهوم زندگی خوب در رویکرد سعادت گرا به تدوین هدف‌های تربیتی بر بنیاد این رویکرد پرداخته شده است. برای دستیابی به چنین هدفی این دو پرسش طرح شد: ۱- بر بنیاد رویکرد سعادت گرایانه، زندگی خوب چه مفهومی دارد؟ ۲- بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرایانه چه هدف هایی می توان برای تربیت تدوین کرد؟

روش پژوهش

روش این پژوهش تحلیل مفهومی[۶] و قیاس عملی است. بدین ترتیب که از تحلیل مفهومی برای تحلیل مفهوم زندگی خوب در رویکرد سعادت گرا و از قیاس عملی برای ترسیم هدف های تربیت بر بنیاد این رویکرد بهره می برم. تحلیل مفهومی ناظر به فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری هایمان درباره جهان را شامل می شود است (Coombs and Daniels , 2004).

از آن جا که پرسش دوم ناظر به ترسیم هدف هایی برای تعلیم و تربیت است، از قیاس عملی در چارچوب الگوی بازسازی شده فرانکنا بهره می برم[۷]. این الگوی بازسازی شده، پیش رونده است به این معنا که به ایجاد و تولید رویکردها و مؤلفه های تربیتی منتهی می شود. به گفته باقری الگوی فرانکنا را می توان

1. Wolbert
2. Doret
3. De Ruyter
4. Schinkel
5. Huta
6. Conceptual Analysis

۷. این الگو توسط دکتر خسرو باقری نوع پرست(۱۳۸۹، صص۱۱۸-۱۲۲) بازسازی شده است.

با ایجاد دو تغییر به صورت کامل‌تری مورد استفاده قرار داد(Bagheri, 2010). ۱- در پاسخ به این پرسش که اگر هدف ها یا ارزش های بنیادی که سنگ بنای زنجیره استنتاجی الگوی فرانکنا هستند، خود مورد پرسش قرار بگیرند و توجیه آن ها مورد نظر باشد، باقری یک مرحله دیگر و مقدماتی تر از قیاس عملی را در نظر می گیرد؛ بدین ترتیب که برای توجیه هدف یا ارزش بنیادی، می توان آن را چون نتیجه یک قیاس در نظر گرفت که مقدمات آن مشتمل بر گزاره ای حاوی «باید» و گزاره ای حاوی «است» باشد. در اینجا گزاره حاوی باید ناظر به نیاز و خواست اولیه و اصلی آدمی یا بایدهای حیاتی او است؛ به این مضمون که «من باید زندگی خوبی داشته باشم». به گفته باقری این بنیادی ترین بایدی است که انسان زنده به آن توجه می کند و در پاسخ به همین است که تلاش های او آغاز می شود. از سویی دیگر، گزاره حاوی «است» بیانگر واقعیت هایی در جهان است، مانند این که« زندگی خوب در گرو برخوردار بودن از دانش است». با ترکیب این دو گونه مقدمه نتیجه ای به دست می آید که به صورت هدف یا ارزش بنیادی در فلسفه های هنجارین تعلیم و تربیت آشکار می گردد.

در این پژوهش، هدف های تربیت بر مبنای فلسفه زندگی خوب سعادت گرایانه در دو سطح غایی و میانی استنتاج می شود. هدف غایی بیانگر جهت گیری کلی و مقصد نهایی تربیت بر بنیاد هر فلسفه زندگی است و هدف میانی بیانگر قابلیت ها و مطلوب هایی است که برای رسیدن به هدف غایی تربیت ضروری هستند. برای استنتاج هدف غایی تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرایانه، قیاسی عملی صورتبندی می شود که در آن دو مقدمه هنجارین و واقع نگر با هم ترکیب می شوند. مقدمه هنجارین، حاوی گزاره یا گزاره هایی است که به یک «باید» حیاتی و آغازین اشاره دارد. این باید حیاتی، بیانگر آن است که انسان باید در زندگی نیکبخت شود. مقدمه واقع نگر، حاوی گزاره یا گزاره های توصیفی است که تحقق باید حیاتی و آغازین در گرو آن است. این گزاره توصیفی برگرفته از فلسفه زندگی خوب سعادت گراست. همچنین برای استنتاج هدف‌های میانی تربیت بر مبنای زندگی خوب سعادت گرا قیاس عملی دیگری صورت بندی می شود که در آن نیز دو مقدمه هنجارین و واقع نگر با هم ترکیب می شوند. مقدمه هنجارین، نتیجه استدلال قبلی یا هدف غایی تربیت فلسفه زندگی خوب سعادت گراست. مقدمه واقع نگر شامل گزاره یا گزاره های واقع نگری است که زمینه ها و قابلیت های دست یافتن به هدف غایی تربیت را فراهم می‌کند. بدین ترتیب بر بنیاد تحلیل مفهوم زندگی خوب سعادت گرا نخست مشخص خواهد شد که در این رویکرد، مهم ترین هدف یا هدف های زندگی چیست یا به عبارت دیگر این رویکرد چه توصیفی از زندگانی دارد تا در نهایت بتوان در بستر بینش فلسفی به دست آمده از آن و با بهره گیری از استنتاج یا قیاس عملی، هدف

هایی برای تعلیم و تربیت تدوین کرد.

تحلیل مفهوم زندگی خوب از دیدگاه سعادت گرایانه

دیدگاه سعادت گرا از فلسفه ارسطو گرفته شده است. از نظر ارسطو نیک بختی۱، نهایی‌ترین غایت است که سایر هدف‌ها نسبت به آن، هدف‌های میانی محسوب می شوند. طبق دیدگاه او:« نیک بختی خیر نهایی و اعلی است؛ یعنی چیزی است که ما آن را برای خودش می خواهیم و ابزاری برای چیز دیگری نیست. بر این اساس برترین خیر است؛ بسنده برای خویش است؛ یعنی خود به خود می تواند موجب ارزشمند شدن زندگی شود و آن را مطبوع و بی نیاز از همه چیز سازد» (Aristotle, 2000, p. 28). بنابراین نخستین نکته قابل ذکر درباره دیدگاه ارسطو این است که جست وجوی زندگی خوب برای آدمیان امری اتفاقی یا انتخابی نیست بلکه در سرشت آنهاست و این امری بدیهی است، اما انسان‌ها مصداق های زندگی خوب را در چیزهای متفاوتی می بینند. حال به این نکته پرداخته می شود که در سعادت گرایی، زندگی خوب چه مصداقی دارد.

زندگی خوب سعادت گرایانه[2] نشان دهنده مفهومی پیچیده تر از دیدگاه های دیگر زندگی خوب است و هنوز هماهنگی و توافق چندانی در مورد طبقه بندی زندگی خوب سعادت گرایانه ایجاد نشده است(Vittersø, 2016). در فلسفه سعادت گرا مهم ترین هدف و غایت زندگانی انسان رسیدن به نیک بختی است. به زعم ارسطو، آن چیز خوبی که در پس و پشت تمام هدف‌های متنوعی که ما انسان‌ها دنبال می‌کنیم نهفته است یک چیز واحد است، و آن ائودایمونیا است.

برای واژه یونانی ائودایمونیا، معناها و معادل‌های مختلفی ذکر شده است. قدیمی‌ترین واژه معادل آن سعادت و خوشبختی است. اما امروزه بیشتر آن را به شادکامی، نیکبختی، خوب زیستن و زندگی خوب ترجمه می‌کنند. در زبان انگلیسی آن را به happiness ترجمه کرده اندکه مک اینتایر آن را ترجمه ای بد ولی اجتناب ناپذیر می داند، و می گوید بد از آن جهت که این واژه هم مفهوم رفتار خوب و هم مفهوم زندگی خوب را شامل می شود(MacIntyre, 2017).

هوتا و واترمن[3] برای پی بردن به چیستی فلسفه های زندگی خوب از مقوله هایی[4] برای تجزیه و

1. Eudaimonia
2. Eudaimonic Wellbeing
3. Waterman

۴ – ورونیکا هوتا و واترمن ۲۰۱۳، نمایی کلی از طبقه بندی ارائه دادند که برای کم کردن چالش پژوهش بر روی ائودایمونیا و هدونیا است. بخشی ازاین نمای کلی مقولات تجزیه و تحلیل(Category of Analysis) است.

تحلیل این فلسفه ها بهره برده‌اند. بدین گونه که برای شناخت ماهیت این فلسفه ها چهار مقوله جهت گیری ها، رفتارها، تجربه ها و عملکردها را در نظر گرفته‌اند (Huta, 2016; Huta & Waterman, 2013).

۱) جهت‌گیری‌ها[1]: به معنای اولویت های شخصی، دلایل، انگیزه ها، ارزش ها و اهداف پشت سر رفتارهای انتخاب شده فردی هستند. به عبارتی دیگر «چرایی» رفتار رامشخص می کند؛ و بر متغیرهایی که رفتارهای شخص را هدایت می کند و سازمان می دهد متمرکز است. این متغیرها اغلب به عنوان پیش بینی کننده های رفتار بررسی می شوند (به عنوان مثال به دنبال رشد و کمال فردی بودن یا به دنبال لذت و خشنودی).

۲) رفتارها[2]: آنچه که محتوای رفتارها و ویژگی های فعالیت ها را نشان می دهد. به عبارتی دیگر مشخص کننده این است که فرد بیشتردرگیر چه رفتارهایی است.(برای مثال برنامه ریزی هدف‌های شخصی یا شرکت در مهمانی های بزرگ).

۳) تجربه ها[3]: بیان کننده ادراکات ذهنی، احساسات و ارزیابی های شناختی- عاطفی(برای مثال احساس معنی/ارزش یا احساس عاطفی مثبت)

۴) عملکردها[4]: به معنای توانایی ها، دستاوردها(هنرها- فضیلت ها- کمالات) و عادات سالم که اغلب پس از یک دوره طولانی از جهت گیری ها و رفتارها پدید می‌آیند(برای نمونه خود-تنظیمی یا خوب بودن در مزه کردن و چشیدن طعم ها)

از میان چهار مقوله بالا جهت گیری ها اهمیت بیشتری برای چیستی فلسفه های زندگی دارد. زیرا جهت گیری ها، ارزش ها، انگیزه ها و هدف‌ها و در حقیقت «چرایی» رفتار را مشخص می کند.

برای روشن شدن جهت گیری های فلسفه های زندگی خوب باید به ارزش ها، هدف‌ها و اولویت هایی که در این فلسفه ها برای رسیدن به زندگی خوب ارائه شده است، توجه کنیم. شناسایی جهت گیری های زندگی خوب، به پرسش«چه چیزی در زندگی مهم است؟» مربوط می شود. بنابراین ساختار هر کدام از فلسفه های زندگی خوب بر اساس اینکه چه چیزی را در زندگی مهم بدانند متفاوت می‌شود.

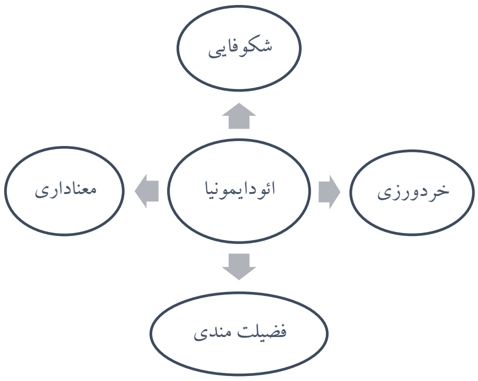
تعاریف متفاوتی از سعادت گرایی ارائه شده است. هر کدام از این تعاریف بر عنصرهای خاصی به عنوان هسته اصلی سعادت گرایی تأکید کرده‌اند. برای نمونه آناس[5]، نورتون[6] و تیبریوس و هال[7] بر اصل

---

1. Orientations
2. Behaviors
3. Experiences
4. Functioning
5. Annas
6. Norton
7. Tiberius& Hall

تمرکز بر فعالیت های متأملانه، فضیلت، تعالی، بهترین آنچه در ماست و شکوفایی توانایی‌های درونی و بالقوه تأکید دارند(Tiberius& Hall, 2010; Annas, 2004; Norton, 1976). واترمن در توسعه نظریه هویت نیک بختی، دیدگاه فلسفی تحقق ماهیت فردی را انتخاب می کند و «خود تحققی[1]را به عنوان عنصر اصلی تعریف نیک بختی قرار می دهد» (Waterman, 2011, p. 362). رایان[2]، هوتا و دسی[3] نیک بختی را دنبال کردن هدف ها و ارزش هایی چون رشد شخصی، روابط، مشارکت در جامعه، سلامت جسمی، داشتن استقلال، به روش های متفکرانه عمل کردن و به صورت کلی برآورده ساختن نیازهای استقلال، شایستگی و ارتباط می دانند(Ryan, R. M., Huta, V.& Deci, E. L, 2008).

هوتا جهت گیری های سعادت گرایی را بر مبنای چهار عنصر بیان می‌کند: «۱-اصالت[4]: روشن بودن ارزش‌های واقعی فرد و عمل بر اساس این ارزش ها ۲-معنا[5]: جست و جوی آنچه که درست است و ارزش دارد و فهم تصویر بزرگتر و هم تراز کردن و مطابقت دادن خود با آن و مشارکت در آن ۳-تعالی[6]: به معنای تلاش برای معیارهای سطح بالا و کیفیت در اخلاق، رفتار و عملکرد ۴-رشد[7]: به دست آوردن دانش، بینش و مهارت، تحقق توانایی های بالقوه منحصر به فرد و کامل و بالغ شدن به عنوان یک انسان» (Huta, 2016, p. 216). بر بنیاد آنچه گفته شد می توان جهت گیری های کلی فلسفه زندگی سعادت گرا را فضیلت، ترجیح خردورزی بر دیگر شیوه های بودن، معناداری و شکوفایی دانست.



شکل(۱) جهت گیری های زندگی خوب سعادت گرایانه

1. Self-Realization
2. Ryan
3. Deci
4. Authenticity
5. Meaning
6. Excellence
7. Growth

ترسیم هدف های تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرایانه

چنان که گفته شد یکی از مقدمات قیاس عملی برای استنتاج هدف غایی تربیت بر بنیاد فلسفه های زندگی خوب، حاوی یک باید حیاتی است که «من باید زندگی خوبی داشته باشم». این باید حیاتی را می توان در هر کدام از فلسفه های زندگی خوب مشاهده کرد. به گفته باقری این بنیادی ترین بایدی است که انسان زنده به آن توجه می کند و به دلیل همین باید است که تلاش های او آغاز می شود. می توان گفت که این ارزش برای انسان، بدیهی یا ذاتی است(Bagheri, 2010). بنابراین هر انسانی باید زندگی خود را قرین خوشبختی سازد. مقدمه اول قیاس عملی به صورت خلاصه این چنین است:

مقدمه اول قیاس عملی ۱: من باید سعادتمند باشم. (گزاره هنجارین۱)

مبنا: شکوفایی، ارزش بنیادین زندگی خوب سعادت گرایانه

امروزه مفهوم شکوفایی یا شکوفندگی انسان[۱]، محور اصلی مباحث فیلسوفان قائل به اخلاق فضیلت است. اغلب پژوهش‌های دانشگاهی با موضوع شکوفایی به فلسفه یونان باستان به ویژه اندیشه های ارسطو اشاره دارد. ائودایمونیای ارسطویی را می‌توان نمونه اولیه یا نمونه‌ای از شکوفایی بشر دانست که تقریباً همه تصورات درباره شکوفایی انسان به شکلی به آن بر می‌گردد. به نظر برخی اندیشمندان، بهترین معادلی که می توان در زبان انگلیسی برای اصطلاح ائودایمونیا بیان کرد شکوفایی انسانی است(Parry, 1992). مطابق نظر ارسطو، زندگی خوب، زندگی لذت بخش و زندگی خوب اخلاقی است(Kristjansson, 2013). شاید به همین دلیل باشد که بسیاری ترجیح می دهند به جای ترجمه ائودایمونیا به خوشبختی، آن را به شکوفایی ترجمه کنند چرا که استفاده از کلمه خوشبختی به خوش زیستی ذهنی در فلسفه معاصر محدود شده است. این بدان معناست که شکوفایی همان عناصری را که ائودایمونیا در خود دارد در بر می گیرد. برای روشن شدن مفهوم شکوفایی می توان از معیارهایی بهره برد که ولبرت و همکاران بر اساس ائودایمونیای ارسطو به عنوان نمونه اولیه ایده شکوفایی انسان مطرح کردند(Wolbert et al, 2015, 2017,):

۱) **شکوفایی انسان ذاتاً ارزشمند[۲] است**: ارزش ذاتی داشتن شکوفایی بدین معنی است که شکوفایی همیشه برای خودش انتخاب می‌شود و هرگز به خاطر چیز دیگری انتخاب نمی شود. بنابراین در شکوفایی تلاش نمی کنیم به هدف دیگری برسیم بلکه خود شکوفایی هدف است(Huta, 2013; De Ruyter, 2012 ; Aristotle, 2009).

۲) **شکوفایی به معنای تحقق استعدادهای بالقوه[۳] انسان** : هسته شکوفایی بر مفهوم تحقق استعدادهای

1. Human Flourishing
2. Intrinsically Worthwhile
3. Actualisation of Human Potential

بالقوه انسانی متمرکز است. این معیار خود سه معیار دیگر را در بر دارد:

الف) شکوفایی مفهومی درباره کل زندگی: برای این که بتوان گفت کسی در حال شکوفایی است یا شکوفا شده است باید به کل زندگی او نگاه کرد(Aristotle, 2009). برای داوری درباره شکوفایی زندگی افراد باید تمام حوزه های زندگی را در نظر گرفت و نه یک یا برخی از بخش های آن را. از آنجایی که ویژگی هایی مانند یکپارچگی و هماهنگی و داشتن تعادل برای شکوفایی ضروری است، زمانی می توانیم کسی را در زندگی، شکوفا بدانیم که به همه بخش های زندگی خود توجه کند.

ب) شکوفایی یک وضعیت پویا[1] است: یکی از ویژگی های شکوفایی انسان رشد و پیشرفت است. رشد برای تحقق استعدادهای انسان ضروری است. این امر به صورت یکدفعه و آنی اتفاق نمی افتد بلکه فرایندی است که به صورت مادام العمر وجود دارد و نمی توان برای آن آغاز و پایان روشنی را متصور شد. فقط وقتی رشد برای آن انسان خاص پایان می یابدکه مرگ انسان فرا می‌رسد. بنابراین شکوفایی را می توان وضعیت و حالتی پویا دانست که با رشد دائمی، تلاش فرد برای حفظ و بهبود آن مشخص می شود.

پ) شکوفایی فرض می‌گیرد که خوبی های عینی[2] وجود دارد: پیش فرض ایده شکوفایی این است که خوبی های عینی وجود دارند، بدین معنا که خوبی هایی هستند که هر کسی آن ها را تایید می کند. برخی از این خوبی های عینی مانند روابط اجتماعی و دوستی، سازنده زندگی شکوفا هستند. دیگر خوبی های عینی، ظرفیت هایی هستند که گسترش و رشد آن ها به شکوفایی هستی انسان کمک می کند. برای مثال فرونسیس(خرد عملی) چیزی است که ارسطو برای اعمال همه فضیلت ها ضروری می داند.

با توجه به مطالب اخیر، مقدمه دوم قیاس عملی ۱ بدین گونه است:

مقدمه دوم قیاس عملی۱ : نیک بختی در گرو شکوفایی انسان است. (گزاره واقع نگر یا توصیفی)

این مقدمه، مبنای پاسخ به مقدمه بایدهای حیاتی انسان از دید سعادت گرا قرار می‌گیرد. از دیدگاه زندگی خوب سعادت گرایانه، تحقق باید حیاتی انسان در گرو شکوفندگی انسان است. به عبارت دیگر نیک بختی انسان مستلزم شکوفا شدن اوست. این حکم توصیفی است و به این واقعیت اشاره دارد که بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا، راه اصلی تحقق بایدهای حیاتی انسان، شکوفا شدن است.

---

1. Dynamic State
2. Objective Goods

فوت[1] یکی از نوارسطوئیانی که بر اساس دیدگاه ارسطو البته با اندکی تفاوت شکوفندگی انسان را توجیه و تبیین می کند است. وی همانند ارسطو غایت و هدف نهایی زندگی انسان را رسیدن به ائودایمونیا می داند. او ائودایمونیا را به معنای شکوفندگی انسانی به کار می برد و مانند ارسطو، شکوفندگی را به معنای تحقق کامل قابلیت های انسان و فعلیت یافتن همه امکانات می داند. فوت در بحث از فضایل و شکوفندگی انسانی بر جنبۀ زیست شناختی آن تکیه دارد. از نظر او اطلاق خوبی بر فضایل انسانی همانند اطلاق خوبی بر گیاهان و حیوانات است. همانطور که زمانی می توان بر گیاهان و حیوانات خوبی را اطلاق کرد که ناقص نباشند، انسان هم وقتی به شکوفندگی نائل می شود که به لحاظ زیست شناختی در سلامت کامل باشد. این سلامت شامل سلامت جسم و سلامت نفس است. از نظر فوت، داشتن فضایل برای انسان امری ضروری است و کسی که نمی تواند یا نمی خواهد فضیلت مندانه عمل کند به لحاظ طبیعی ناقص است(Foot, 2001). دیدگاه فوت از این حیث بر مفهوم هنجاریت طبیعی تکیه دارد که از ابتکارات بدیع او در تبیین شکوفندگی انسان است.

از نظر فوت فضایل اخلاقی به عنوان ویژگی های خاص انسان، مستقیماً با شکوفندگی او در ارتباط- اند(Ibid). این شکوفندگی به نوبه خود با سعادت نوع انسان در ارتباط است. فوت این پرسش را مطرح می کندکه ما به هنگام سخن گفتن از خیر بشری، درواقع ازچه چیزی صحبت می کنیم؟ آیا اصولاً می‌توان از مفهومِ نامحدود خیر بشری سخن به میان آورد؟ از نظر فوت ما تنها می توانیم از مفهوم شکوفندگی بشری سخن بگوییم که در مورد نوع انسان معنای خیلی خاصی دارد. برای بحث در خصوص مفهوم شکوفندگی انسانی باید از مفهوم سود یا منفعت آغاز کرد که از نظر فوت شامل همه تغییرات سودمند در یک موجود زنده است که وی را در مقابل آسیب خارجی حفظ می کند. بنابر این گام اول برای رسیدن به معنایی درست از سعادت، بحث از سودمندی فضایل در ارتباط با انسانهاست که موجب می شود ترکیب شرارت و سعادت را به ذهنمان راه ندهیم. در واقع اگر بدانیم که فضایل اخلاقی برای انسان ها سودمند هستند، هیچ گاه رسیدن به شکوفندگی و ائودایمونیا را از طریق رذایل ممکن نمی دانیم.

نتیجه قیاس عملی ۱: (برای نیل به سعادت) من باید شکوفا شوم. (گزاره هنجارین۲)

نتیجه بالا دربردارنده گزاره‌ای هنجارین است که به ضرورت مقدمه دوم اشاره می‌کند. در حقیقت، تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا، شکوفا شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسأله بنیادین و هنجارین نیک بختی انسان می داند، و تربیت سعادت گرایانه ناظر بر چگونگی تحقق این چنین هدفی در

1. Philippa, Foot

فراگیران است.

شکوفنده شدن هدف غایی تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا

بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان تربیتی از شکوفایی به عنوان هدف برتر و غالب تعلیم و تربیت دفاع می کنند(White& Brighouse, 2011; 2007; 2006). این فیلسوفان در واقع بر مبنای همان پرسشی که ارسطو از خود پرسید (واقعا چه چیزی در زندگی اهمیت دارد؟)، شکوفایی انسان را مهم می دانند و بر همین اساس آن را به عنوان هدف جامع و برتر تعلیم و تربیت قرار می‌دهند. به باور این فیلسوفان فقط چگونگی به دست آوردن شغل پردرآمد و سودآور برای جامعه اهمیت ندارد(Nussbaum, 2010) بلکه کودکان باید مستقل از مشارکت و سهم آن ها در اقتصاد، به صورت همه جانبه تربیت شوند تا قادر شوند زندگی شکوفایی داشته باشند(Reiss and white, 2013). بهترین دفاع برای این که شکوفایی را باید به عنوان هدف برتر و جامع آموزش و پرورش دانست، معیارهایی است که در خود این هدف وجود دارد. باید بر اساس همین معیارها فرزندانمان را مجهز کنیم تا بتوانند به شکلی معنادار در جامعه مشارکت داشته باشند و بهترین فرصت را برای رسیدن به زندگی شکوفا کسب کنند(Wolbert et al. 2017; 2015).

ویژگی هایی چون کلی بودن و پویایی که در مفهوم شکوفایی نهفته است، استلزامات مهمی برای تعلیم وتربیت در پی دارد؛ معیارهایی که زندگی در جهان معاصر نیاز جدی و فوری به آن دارد. کل نگری از سویی تعادل و هماهنگی در زندگانی را به همراه دارد و از سویی دیگر باعث پیوستگی و معناداری فعالیت های تربیتی می شود. بر این اساس ماهیت چند بعدی وجود انسانی و تمامیت زندگی او به رسمیت شناخته می شود و دامنه بیشتری از نیازهای یادگیرنده مورد توجه قرار می گیرد. همچنین پویایی که در ذات شکوفایی است باعث می شود به تعلیم و تربیت به مثابه یک فرایند نگریسته شود آن هم فرایندی که تا پایان عمر ادامه دارد. در واقع تربیت سعادت گرا ناظر بر چگونگی تحقق این هدف در متربی است. شکوفایی، وضعیت مطلوب آدمی است که تجلی فضایل فکری و اخلاقی در انسان است. عامل فضیلت مند، علاوه بر خرد نظری مجهز به خرد عملی نیز می‌باشد. او هم عالم است و هم عامل. هستیِ چنین انسانی یکپارچه و هماهنگ است. چرا که فضیلت های فکری و اخلاقی به صورتی یکپارچه هویت او را می سازند.

هدف های میانی تربیت اخلاقی سعادت گرا

این بخش، بیانگر مقدمه هنجارین دومین قیاس عملی است. هدف غایی تربیت سعادت گرا، محتوای این مقدمه را تشکیل می دهد. چنان که گفته شد شکوفایی هدف غایی تربیت سعادت گرا است. شکوفندگی

وضعیت مطلوبی است که انسان برای پاسخ به بایدهای حیاتی خود یا مسأله بنیادین نیک بختی باید به سوی آن جهت گیری پیدا کند. تربیت سعادت گرا، زمینه ساز شکوفندگی فرد است.

مقدمه اول قیاس عملی ۲: تربیت سعادت گرا باید متربیان را به سوی شکوفایی هدایت کند. (گزاره هنجارین ۱)

مبنای ۱- فضیلت مندی

ارسطو نخستین کسی بود که به فضیلت ها به عنوان بخشی از طبیعت بشر نگاه کرد و رویکردی علمی را برای کشف و درک بهتر نقش آن ها در خوب زیستی شخصی و اجتماعی در پیش گرفت. او فضیلت ها را به عنوان مرکزی برای زندگی خوب در نظر گرفت(Papouli, 2018). فضیلت یا آریته[1] اشاره به کیفیاتی دارد که سبب می شود فردی در نوع خود، خوب و برتر به شمار آید. ارسطو بیان می‌کندکه چون سعادت فعالیتی مطابق فضیلت کامل است پس باید ماهیت فضیلت را مورد بحث قرار دهیم؛ زیرا شاید بدین ترتیب بهتر پی به ماهیت سعادت ببریم.

بر اساس نظر ارسطو فضیلت ها عادت های خوبی هستند که روحی و روانی و ذهنی هستند و برای توسعه و حفظ منش اخلاقی و رفتاری ضروری هستند. ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس تعدادی از فضایل(عادت های خوب) و رذایل (عادت های بد) را ذکر کرده است که برای زندگی خوب بسیار اهمیت دارند(Aristotle, 2004). او با توجه به نقشی که فضیلت ها در شکوفایی و نیک بختی انسان دارند، آن ها را در دو دسته فضیلت های فکری[2] و فضیلت های اخلاقی[3] تقسیم کرده است که هریک از آن ها دارای تعدادی از فضایل خاص هستند.

فضیلت های فکری مربوط به خصوصیات ذهن است و با آموزش، تجربه و زمان بدست می‌آید و شامل دانش علمی یا شناخت[4]، دانش فنی یا هنری[5]، عقل درونی[6](درون بینی) ، خرد عملی[7] و خرد فلسفی[8] است. از سوی دیگر، فضیلت های اخلاقی به ویژگی های منش که ما را قادر می‌سازد انسان های خوبی در اجتماع باشیم اشاره دارد و شامل شجاعت، خویشتنداری، میانه روی، دوستی، راستگویی، درست کاری و عدالت می‌شود. به گفته ارسطو فضیلت های اخلاقی بر اساس عادت به دست می آیند اما نگه داشتن آن ها

1. Arete
2. Intellectual Virtues
3. Moral Virtues
4. Episteme
5. Techne
6. Nous
7. Phronesis
8. Sophia

به تلاش سخت و بسیار در طول زندگی نیاز دارد. هر چند ارسطو تشخیص داد که هر دو نوع فضیلت برای شکوفایی و زندگی خوب ضروری هستند اما فضیلت های فکری را برتر از فضیلت های اخلاقی می داند زیرا در فضیلت‌های فکری از عقل استفاده می‌شود. همچنان که گفته شد از نظر فوت فضایل اخلاقی به عنوان ویژگی های خاص انسان، مستقیماً با شکوفندگی او در ارتباط اند و این شکوفندگی به نوبهٔ خود با سعادت نوع انسان در ارتباط است(Foot, 2001). فوت همانند ارسطو، سودمند بودن فضایل را پل ارتباطی میان انسان و سعادت وی می داند. فوت در اهمیت فضایل برای شکوفندگی انسانی چنین بیان می دارد که: «مردان و زنان نیاز دارند تا مبتکر و خلاق و کوشا باشند و در رسیدن به هدف‌های خود استقامت ورزند نه فقط آن اندازه که قادر به تهیه مسکن، لباس و غذایی برای خودشان باشند، بلکه همچنین در پیگیری هدف‌های بشری، داشتن عشق و دوستی و نظایر آن نیازمند به فضایل هستند» (Foot, 2001, pp. 91-92).

مبنای ۲- معناداری

معناداری به عنوان یکی از ارزش های بنیادی در دیدگاه سعادت گرایانه زندگی خوب مطرح است. بر طبق دیدگاه کاوپینن معناداری یکی از مولفه‌های تعیین کننده ارزش دوراندیشانه زندگی است که با درجه ای از هدف، جهت و عمق همراه است(Kauppinen, 2015). یعنی تاکید بر هدف‌مندی و به ویژه تمرکز بر یک هدف ویژه دارد. از نظر او یک زندگی وقتی معنادار است که تا حدی از احکام عینی غرور، شادی، عزت نفس و شکوفایی را داشته باشد. از دیدگاه کاوپینن معناداری یک ارزش بنیادی و خوب غیرابزاری در زندگی خوب سعادت گراست. به همین دلیل برخی از رویدادها در زندگی فرد مانند موفقیت در برنامه و پروژه‌ای خاص، ارزشمند هستند زیرا این موفقیت‌ها باعث معناداری بیشتر در زندگی فرد می شود چرا که معناداری همچنان که گفته شد با مراتبی از عزت نفس، شکوفایی، غرور و شادی همراه است. بنابراین برای داشتن زندگی شکوفا باید هدف دار و معنادار بود.

سه مؤلفه بررسی معناداری عبارتند از: هدف، ارزش و کارکرد و همچنان که گفته شد ارسطو ماهیت یک زندگی خوب را وابسته به پیگیری هدف‌های معنی دار می داند.(Russell, 2013). بیشتر مفهوم سازی های مدرن از زندگی خوب شامل ایده ای با این مفهوم است که خوشبختی هنگامی افزایش می یابد که هدف های مهم شخصی، برای دنبال کردن وجود دارد(Thorsteinsen and Vittersø, 2018). ارسطو خوب(خیر) را در همان آغاز بر وفق هدف، مقصد یا غایتی که کسی یا چیزی برای نیل به آن تلاش می کند تعریف می‌کند. «بنابراین اگر در میان آن غایاتی که در افعال خود تعقیب می کنیم غایتی باشد که بالذات مطلوب ماست و اگر دیگر چیزها به خاطر آن، مطلوب ما واقع می شوند و اگر ما همه امور را به خاطر چیزی دیگر طلب نکنیم، چه در این صورت انتخاب ما تا بی نهایت ادامه خواهد یافت به طوری که

همه خواست‌ها تهی و پوچ خواهد بود، آشکار است که این غایت خیر، و برترین خیر خواهد بود» (Aristotle, 2009, pp. 11-12).

در مطالعات روان شناسی غایت نگری مهم ترین عامل در به وجود آمدن انگیزه شکوفایی و در نتیجه شکوفایی انسان است. غایت نگری مشتمل بر مؤلفه های هدفداری و معناگرایی است. هدف داری موجب می شود تا انسان برای آینده خویش هدفی را در نظر گرفته و مسیر حرکت و تلاش خود را به سمت آن هدایت کند. دومین مؤلفه تأثیرگذار بر شکوفایی انسان، معناگرایی است. فرانکل[1] بیان می کند یافتن معنا این نیست که ما از زندگیمان چه انتظاری داریم بلکه آن چیزی است که زندگی از ما انتظار دارد (Frankl, 2015). به منظور رسیدن به احساس هدفمندی، انسان باید مسؤلیت اعمال خود را پذیرفته و بیندیشد که چه چیزِ منحصر به فردی برای افزودن به جهان دارد. در فلسفه زندگی سعادت‌گرا، انسان جزئی است از جهان و یک چهارچوب بزرگ ترکه دارای هدف، ارزش و کارکرد خاص خود است. بنابراین انسان و زندگی او نیز در هماهنگی و تطابق با این تصویر بزرگ تر دارای هدف، ارزش و کارکرد خاص خود و بدین ترتیب معنادار است.

(مقدمه دوم قیاس عملی ۲): شکوفندگی در گرو فضیلت مندی و معناداری است.(گزاره واقع نگر یا توصیفی)

پرورش فضایل و معناداری ، هدف های میانی تربیت سعادت گرا

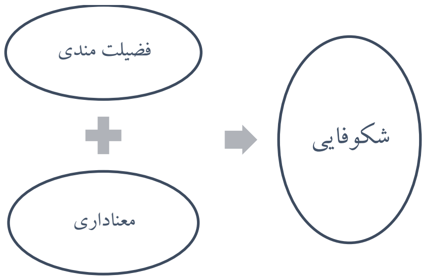
مسؤلیت تعلیم و تربیت در عصری که از آن به عصر پایان فضیلت(MacIntyre, 1984) و پایان های دیگری چون پایان دین و عصر بحران معنا نام می برند، چه خواهد بود؟ به گفته بسیاری از اندیشمندان، بحران معنا یا بی معنایی اصلی ترین بحرانی است که انسان امروزی با آن مواجه است(Malekian, 2017). چه تعلیم و تربیتی در چنین عصری می تواند به انسان ها برای درک بهتر و عمیق تر از زندگانی خود و فرایند معنا سازی و معنایابی کمک کند. در زندگی خوب سعادت گرایانه معناداری یکی از ویژگی های اساسی است. بنابراین تربیت برآمده از این رویکرد واجد ویژگی معناداری خواهد بود. بزرگ ترین خدمتی که یک رویکرد زندگی خوب می تواند در روزگار کنونی به تعلیم و تربیت بکند تزریق معناداری به رگ و ریشه آن است. همچنین فضیلت مندی که مبنای دیگر زندگی خوب سعادت گراست باعث تقدم پرورش فضایل و منش در جریان تربیت، به ویژه در تربیت اخلاقی می‌شود.

در ادامه محتوای نتیجه دو مقدمه قبلی را بررسی خواهیم کرد. چنان که گفته شد نتیجه این دو

1. Frankl

مقدمه هدف میانی تربیت سعادت گرا را فراهم می آورد. این هدف ها نشان دهنده ضرورت و لزوم توجه به مقدمه واقع نگر به عنوان وسیله‌ای برای تحقق هدف غایی تربیت سعادت گراست. از آنجا که شکوفندگی هدف غایی تربیت سعادت گراست و از سویی دیگر شکوفایی مستلزم معناداری و فضیلت مندی است، بنابراین در فرایند تربیت باید زمینه های لازم برای معناداری و فضیلت مندی متربیان را فراهم کند. نتیجه قیاس عملی ۲ یا هدف‌های میانی تربیت سعادت گرا به صورت خلاصه به شکل زیر است.

(نتیجه قیاس عملی ۲) (برای شکوفندگی) باید فضیلت ها و معناداری را پرورش داد. (گزاره هنجارین ۲)



شکل(۲) هدف غایی و هدف های میانی تربیت بر بنیاد زندگی خوب سعادت گرا

نتیجه

در این پژوهش به تحلیل مفهوم زندگی خوب بر بنیاد رویکرد سعادت گرا پرداخته شد. سپس هدف غایی و هدف های میانی تربیت بر اساس زندگی خوب سعادت گرا مشخص شدند. جهت گیرهای زندگی خوب سعادت گرایانه، شکوفایی، فضیلت محوری، خردگرایی، هدف مداری و معنا داری است. بدین ترتیب که فضیلت راه رسیدن به ائودایمونیا دانسته شده است و فضیلت داشتن در کاری یعنی بهترین آن کار را انجام دادن. بنابراین خردورزی بهترین نوع بودن انسانی است. هدف داری و معنا داشتن بهترین شیوه نسبت داشتن با هستی است. زیرا هستی غایت و معنا دارد و بر اساس تصادف و بی هدف به وجود نیامده است. جهت گیری خردگرایانه این فلسفه باعث خواهد شد تعلیم و تربیت مطلوب این فلسفه واجد این ویژگی باشد.

شکوفایی، پرورش و تحقق بهترین استعدادهای انسانی است و بنابراین برای رسیدن به نیک بختی باید توانایی های بالقوه و فضیلت ها را در خود پرورش داد و داشتن چنین ویژگی های باعث ایجاد زندگی بافضیلت و شکوفا که همان نیکبختی است می شود. بدین ترتیب هدف اصلی تعلیم و تربیت بر بنیاد این

دیدگاه شکوفایی است و از آنجا که در تربیت مبتنی بر شکوفایی عناصر سازنده شکوفایی یعنی معناداری و فضیلت مندی، به عنوان هدف های میانی شناخته می‌شوند، تعلیم و تربیت باید به پرورش فضایل و تقویت معناداری بپردازد چرا که فضایل، راه رسیدن به شکوفایی است.

به عنوان نکته پایانی می توان این گونه بیان کرد که اگرچه هر کدام از ویژگی ها و جهت گیری‌هایی که در زندگی خوب سعادت گرایانه گفته شد، برای داشتن زندگی خوب ضروری است اما کامل نیست؛ چرا که فضایل و نیاز به فراتر رفتن از خود برای یک زندگی معنادار ضروری است. از سوی دیگر بدون لذت بردن و برآورده ساختن نیازهای شخصی و طبیعی، شور زندگانی رو به افول می گذارد. به تعبیر دیگر می توان گفت این نیازها زمانی که در کنار هم باشند می توانند تعادل، یکپارچگی و انسجام را در زندگی انسان به وجود بیاورند. بنابراین برتری دادن هر کدام از آن ها بر دیگری، نتیجه ای جز کنارگذاشتن و نادیده گرفتن بخشی از هستی انسان را در پی نخواهد داشت. اگر یک فرد، تنها بر روی لذت بردن تمرکز کند خواهد دید که چه فرصت هایی را برای ساختن چیزها و کشف چگونگی رشد خود از دست می دهد. از سویی دیگر اگر فردی، تنها بر روی جنبه های ائودایمونیا تمرکز کند منجر به فرسودگی می شود چرا که انسان ها به تاثیرو نفوذ انرژی‌های دنیوی و اتصال به زندگی در سطح عاطفی هم نیاز دارند. بر این اساس می توان این گونه تحلیل کرد که اگر معنادار بودن زندگی بخش ضروری زندگی خوب باشد به کار بردن آموزه های سعادت گرایی می تواند کمک کننده باشد، چرا که باید گفت انسان موجودی تک بعدی نیست که بتواند بر اساس محوریت آن، زندگی خوبی داشته باشد. بلکه موجودی است با ابعاد مختلف وجودی و ترکیبی از خرد و خیال، عاطفه و عقل، فهم و حس است. بنابراین نسخه ای از زندگی خوب برای انسان پیچیده کارساز است که این پیچیدگی های وجودی را نادیده نگیرد. تأکید بیش از حد بر یک جنبه، برای داشتن زندگی خوب، خواه خرد باشد و توانایی های شناختی، خواه احساس لذت باشد و خیال، مفهوم پردازی ناقص درباره انسان و زندگی اوست.

References

Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics*. (D. Ross. Trans.). Oxford: Oxford University Press.

Aristotle. (2004). *The Nicomachean ethics*. London: Penguin Books. (A. K. Thomson, Trans.). H. Tredennick, introd. J. Barnes.

Aristotle. (2000). *The Nicomachean ethics*, (M. lotfi. Trans.). Tehran: tarhe. (In Persian).

Annas, J. (2004). *Happiness as Achievement*. Daedalus, 133(2), 44–51.

Bagheri Noaparast, K. and narges sajadie, tayebe tavasoli (2010), *Research Approaches and Methods in philosophy of education*, Tehran: Institute of cultural and social studies. (In Persian).

Bishop, M. A. (2015). *The Good Life*. Retrieved From http://books.google.com/books?id=mYgbBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=intitle:The+Good+Life+The+Science+and+Philosophy+of+Well+Being&hl=&cd=1&source=gbs_api.

Brighouse, H.(2006). *On Education*. London: Routledge.
Coombs.Jerrold & Le Roi B. Daniels (2004), "*philosophical Inquiry: Conceptual Analysis*" Translated by Khosrow Bagheri in Forms of Curriculum Inquiry, Edmund C.Short, Translated by Mahmoud Mehrmohammadi PhD and colleagues Tehran: samt. (In Persian).
Crisp, Roger *(2017), Well-being, Stanford Encyclopedia of Philosophy.*
De Ruyter, D. J. (2012). "On Optimal Development and Becoming an Optimiser." *Journal of Philosophy of Education* 46 (1): 25–41.
Fletcher, G. (2016). *The Routledge Handbook of Philosophy of Well-Being*. https://doi.org/10.4324/9781315682266.
Foot, Philippa (2001), *Natural Goodness*: oxford University Press.
Frankl, Viktor (2015), *Manns search for meaning*, (A. lahoti. Trans.). Tehran: Jami (In Persian*).*
Hajiand, S. E. Cuypers (2008), Authenticity-Sensitive Preferentism and Educating for Well-Being and Autonomy, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No.
Haybron, D. M. (2011). *Happiness*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
Huta, V (2016), *Eudaimonic and Hedonic Orientations: Theoretical Considerations and Research Findings*, J. Vittersø (ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being*, International Handbooks of Quality-of-Life, DOI: 10.1007/978-3-319-42445-3_15
Huta, V. & Waterman, A. S. (2013), Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational defi nitions. *Journal of Happiness Studies, 15*, 1425–1456. DOI: 10.1007/s10902-013-9485-0.
Irvine, William (2009). "*A Guide to the good life*" (the ancient art of stoic joy) Oxford University press.
Kauppinen, Antti (2015), Review of Meaning in Life: ANAnalytic Study by Thaddeus Metz, *Ethics125 (2).*
Kristjansson, K. (2013), *Virtues and Vices in Positive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
Lin, Eden (2016), The Subjective List Theory of Well-Being, *Australasian Journal of Philosophy*, 94:1, 99-114, DOI: 10.1080/00048402.2015.1014926.
MacIntyre, Alasdair (2017), *a short history of ethics*, (E. Rahmati. Trans.). Tehran: Hekmat. (In Persian).
MacIntyre, Alasdair, (1984), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame Press.
Malekian, Mostafa (2017), Explanation Meaning of Life, Iran Newspaper, No. 6507. (In Persian).
Norton, D. L. (1976). *Personal destinies: A philosophy of ethical individualism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Nussbaum, M. C. (2010). Not for Profit. Princeton, NJ: Princeton University Press
Parfit, D (1984). *Reasons and Persons* .Oxford University Press, New York, 59-83.
Papouli, Eleni(2018), Aristotle's virtue ethics as a conceptual framework for the study and practice of social work in modern times, *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2018.1461072.
Parry, Richard, D. (1992), "Eudaimonia", Becker, Lawrence. C. (ed.), *Encyclopedia of Ethics*, New York: Garland Publishing.
Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139–170.
Reiss, M. J., and J. White (2013), *an Aims-Based Curriculum. The Significance of Human Flourishing for Schools*. London: Institute of Education Press.
Russell, D. C. (2013), *Virtue ethics, happiness, and the good life*. In D. C. Russell (Ed.), The Cambridge companion to virtue ethics (PP. 7-28). Cambridge, UK: Cambridge University

Press. https://doi.org/10.1017/CCO9780511734786.002

Siegel, H. (2014, 1 24). *Amis of education. Retrieved* 4 17, 2014, from Encyclopedia Britannica:http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179491/philosophy-of-education/261240/the-aims-of-education.

Stanford Encyclopedia of Philosophy (2019), *Happiness*, First published Wed Jul 6, 2011; substantive revision Mon Sep 23, 2019.

Tiberius, V., & Hall, A. (2010). Normative theory and psychological research: Hedonism, eudaimonism and why it matters. *Journal of Positive Psychology*, 5, 212–225.

Thorsteinsen, K. & Vittersø, J. (2018). Striving for wellbeing: The different roles of hedonia and eudaimonia in goal pursuit and goal achievement. *International Journal of Wellbeing*, 8(2), 89-109. Doi:10.5502/ijw.v8i2.733.

Vittersø, J. (2016). The feeling of excellent functioning: Hedonic and eudaimonic emotions. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (PP. 253-276). Cham, Switzerland: Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3

White, J. (2007). "Autonomy, Human Flourishing and the Curriculum." *Journal of Philosophy of Education* 40 (3): 381–390.

White, J. (2011). *Exploring Well-Being in Schools: A Guide to Making Children's Lives More Fulfilling*. London: Routledge.

White, J. (2009) Education and a Meaningful Life, Oxford Review of Education, 35.4, PP. 423–435.

White, J. (1990) Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum (London, Kogan Page).

Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In S. J. Schwartz, K.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 678–691.

White, Nick (2009), *A Brief History Of Happiness*, (Kh. Dayhimi. Trans.).Tehran: minooye kherad.(In Persian).

Wolbert, Lynne S. Doret J. De Ruyter & Anders Schinkel (2017), what kind of theory should theory on education for human flourishing be? *British Journal of Educational Studies*, DOI: 10.1080/00071005.2017.1390061

Wolbert, Lynne S. Doret J. de Ruyter & Anders Schinkel(2015), Formal criteria for the concept of human flourishing: the first step in defending flourishing as an ideal aim of education, *Ethics and Education*, Vol. 10, No. 1, 118–129, http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2014.998032.

Winch, C., & Gingell, J (1999), *Key concepts in the philosophy of education*. New York: Routledge.